LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY
T. XLII, z. 3 – 2023

DOI: 10.17951/lrp.2023.42.3.25-39

Agnieszka Dłużniewska
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
ORCID – 0000-0002-9302-599x

Kamil Kuracki
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
ORCID – 0000-0002-5377-3918

EMOCJE I POTRZEBY W PRZESTRZENI SZKOLNEJ DZIECI 10-LETNICH – PSYCHOLOGICZNO-LINGWISTYCZNA ANALIZA NARRACJI OSOBISTYCH W ŚWIETLE PROTOKOŁU *GLOBAL TALES**

Wprowadzenie: Narracje osobiste dzieci są ważnym źródłem wiedzy o doświadczeniach generujących zarówno pozytywne, jak i negatywne emocje, a także o ujawnianych potrzebach psychologicznych. Wykorzystany w badaniu protokół *Global Tales* pozwala m.in. na zidentyfikowanie tych z nich, które bezpośrednio odnoszą się do funkcjonowania w środowisku szkolnym.
Cel badań: Celem badań było rozpoznanie sytuacji znaczących w narracjach dzieci 10-letnich w odpowiedzi na sześć monitów protokołu *Global Tales* oraz rozpoznanie językowych środków wyrazu emocji i potrzeb psychologicznych w kontekście opowiadania o doświadczeniach związanych z funkcjonowaniem szkolnym badanych dzieci.
Metoda badań: W badaniu przeprowadzonym z wykorzystaniem protokołu *Global Tales* wzięło udział dwadzieścioro pięcioro 10-letnich dzieci bez stwierdzonych dysfunkcji rozwojowych. Po dokonaniu transkrypcji odpowiedzi dzieci przeprowadzono analizę jakościową i ilościową w celu zidentyfikowania sytuacji znaczących generujących pozytywne i negatywne emocje oraz rozpoznania językowych środków wyrazu emocji i potrzeb psychologicznych w dziecięcych narracjach.
Wyniki: Badanie pozwoliło rozpoznać, jakie znaczące doświadczenia ujawniane w narracjach dzieci generują pozytywne i negatywne emocje, jaka część z nich odnosi się do środowiska szkolnego i funkcjonowania w roli ucznia, w jaki sposób dzieci konstruują narracje o sytuacjach znaczących w warstwie językowej, w tym również, w kontekście wykorzystywania jed-

* Sugerowane cytowanie: Dłużniewska, A., Kuracki, K. (2023). Emocje i potrzeby w przestrzeni szkolnej dzieci 10-letnich – psychologiczno-lingwistyczna analiza narracji osobistych w świetle protokołu *Global Tales*. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, *42*(3), 25–39. http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2023.42.3.25-39

nostek uniwersalnych języka naturalnego, a także jakie potrzeby psychologiczne są ujawniane w wypowiedziach dzieci na temat doświadczeń związanych z wydarzeniami dotyczącymi środowiska szkolnego.
Wnioski: Badania uzupełnią ważny obszar wiedzy na temat używania przez dzieci języka do wyrażania emocji i potrzeb związanych ze znaczącymi sytuacjami dotyczącymi funkcjonowania szkolnego. Protokół *Global Tales* może być wykorzystywany jako narzędzie służące psychologiczno-lingwistycznej analizie narracji dzieci w późnym wieku szkolnym.

Słowa kluczowe: narracje osobiste, emocje, potrzeby psychologiczne, dzieciństwo, protokół *Global Tales*, Naturalny Metajęzyk Semantyczny

WPROWADZENIE

Narracje osobiste jako źródło wiedzy o sytuacjach znaczących, potrzebach psychologicznych i emocjach

Osobiste narracje stanowią opisy przechowywanych w pamięci autobiograficznej znaczących wydarzeń z przeszłości, w które narrator był zaangażowany bezpośrednio (Hudson i Shapiro, 1991) i które są czynnikiem strukturalizującym doświadczenie jednostki w kontekście sytuacji, w jakich uczestniczyła i odczuwanych w związku z tym emocji (Ochs i Capps, 1996; Trzebiński, 2002). W tworzonych opowieściach narrator przedstawia siebie jako osobę, która w relacji z otaczającą ją rzeczywistością odczuwa pragnienia, obawy, lęki, ale też doznaje radości, szczęścia, dumy itp. W tym kontekście narrację należy postrzegać jako źródło wiedzy o ludzkich emocjach, uczuciach, nastrojach i potrzebach. Tak rozumiana narracja jawi się jako wyzwanie poznawczo-językowe (Hudson i Shapiro, 1991), którego efektem jest zrozumienie przez jednostkę wydarzeń i swojej w nich roli jako uczestnika, a następnie przekazanie ich interpretacji w formie opowiadania.

Emocje można analizować w kontekście reakcji jednostki na zaspokojenie podstawowych potrzeb psychicznych lub ich deprywacji (Maslow, 2006). Odwołanie się do konstruktu, jakim jest potrzeba, pozwala lepiej zrozumieć istotę określonych emocji jako schematów interpretacyjnych, przybierających postać skryptowej struktury narracyjnej (Schweder, 1994).

Nie zawsze osoba, mówiąc o swoich doświadczeniach, werbalizuje odczuwane emocje z użyciem ich nazw (zob. Grabias, 2019), a pomimo to odbiorca jest w stanie na podstawie użytych przez nadawcę środków językowych odczytać przekaz i właściwie go zinterpretować. Niewykluczone, że dzieje się tak dzięki określonym środkom językowym, które pośredniczą w doświadczeniu emocjonalnym, odwołując do wspomnianych wyżej skryptów. Według Wierzbickiej (1996; 1999) aby dotrzeć do istoty emocji, potrzebne jest odniesienie się do pewnego prototypowego scenariusza. Proponowane przez autorkę tworzenie prototypowych scenariuszy opisujących daną emocję za pomocą semantycznych jednostek uniwersalnych (zob. Wierzbicka, 1996; 1999) nie odnosi się do opisania zewnętrznej sytuacji, ale

wysoce abstrakcyjnej struktury kognitywnej pozwalającej odkryć, jakie charakterystyczne myśli mogą towarzyszyć osobie w związku z sytuacją wywołującą określone emocje. W wielu przypadkach myśli te dotyczą *robienia*, *dziania*, *chcenia*, *niechcenia*, ale też mają odniesienie do *dobrych lub złych* rzeczy, sytuacji, doświadczeń itp., które są udziałem jednostki doznającej określonych emocji.

Mając na uwadze znaczenie narracji dla rozpoznawania emocji ujawnianych przez osoby opowiadające o doświadczanych przez siebie sytuacjach znaczących, cenne wydaje się podejmowanie tego typu badań w odniesieniu do dzieci w młodszym wieku szkolnym. Dzieci w tym okresie są nie tylko bardziej świadome swoich stanów emocjonalnych i ich wpływu na zachowanie, ale także w porównaniu do wcześniejszych etapów życia coraz częściej wyrażają swoje emocje poprzez ekspresję werbalną i symboliczną, co sprawia, że ich narracje można rozpatrywać w kontekście wieloaspektowych analiz psychologiczno-lingwistycznych (Stefańska-Klar, 2005).

Dziecięce narracje i konceptualizacje emocji w badaniach empirycznych

Istniejące badania wykazują duże zróżnicowanie w podejściu do analizowanego materiału, jaki stanowią dziecięce narracje. Część z nich koncentruje się analizie struktury narracji w zależności od tematu opowiadania (Peterson i McCabe, 1983; Hudson i Shapiro, 1991; Fivush i in., 2003; Fivush i in., 2012), inne traktują osobiste narracje jako źródło wiedzy o strukturze gramatycznej i leksykalnej języka używanego w tworzeniu narracji o przeżywanych emocjach, związanych z doświadczanymi sytuacjami (Elly i in., 2000).

W kontekście podejmowanego zagadnienia interesujących wyników dostarczają dwa badania. W pierwszym z nich, przeprowadzonym przez Peterson i Biggs (2001), analizie poddano narracje 60 dzieci w wieku od 3 do 8 lat, które zostały poproszone o opowiedzenie historii z osobistych doświadczeń o czasie, kiedy były szczęśliwe, zaskoczone i złe. Identyfikacja środków użytych przez dzieci do wyrażenia emocji wykazała, że opowiadając o tego typu sytuacjach, stosunkowo rzadko używały one nazw emocji. Zamiast tego wykorzystywały inne środki językowe wyrażające ich stany emocjonalne, np. negacja, słowa oznaczające intensyfikację (*bardzo*, *duży* itp.) cechy, powtórzenia czy onomatopeje.

Istotne wydają się także rezultaty uzyskane przez Westerveld i in. (2022) dotyczące wybieranych przez dzieci tematów podczas opowiadania historii w odpowiedzi na sześć monitów protokołu *Global Tales*. Okazuje się, że wybór tematu był względnie niezależny od kultury, a tematyka odnosząca się do szkoły pojawiała się w każdej z sześciu narracji. O osiagnięciach szkolnych dzieci mówiły w kontekście podekscytowania lub szczęścia, dumy oraz sytuacji ważnych; niewywiązanie się z obowiązków szkolnych, niepowodzenia szkolne, wyłączenie z grupy rówieśniczej relacjonowały jako sytuacje budzące niepokój; bycie ignorowanym lub zastraszanym przez rówieśników wiązały z irytacją; przygotowanie się do

sprawdzianu, brak rozumienia treści, brak pracy domowej interpretowały przez pryzamat problemu do rozwiązania.

Drugim, ważnym obszarem jest ten, który dotyczy konceptualizacji emocji przez dzieci w perspektywie rozwojowej (Jach-Salamon i Gawda, 2022). Wyniki przeprowadzonych przez autorki badań z udziałem dzieci od 4 do 9 roku życia pokazują, jak wraz z wiekiem zmienia się rozumienie przez dzieci takich pojęć jak: radość, smutek, strach, złość i zdziwienie. Na różnice w językowej projekcji emocji u dzieci 6-letnich oraz 10-letnich zwraca też uwagę Jęczeń (2017).

Doniesienia z badań dostarczają ponadto dowodów na to, że dzieci mówiąc o swoich stanach emocjonalnych, nie muszą używać pojęć określających emocje (Maciejewska, 2021). Mogą je natomiast wyrażać za pomocą środków językowych odnoszących się do struktury i treści pojęć emocjonalnych lub, inaczej mówiąc, do scenariuszy odwołujących się do określonych doświadczeń emocjonalnych.

PROBLEM I CEL BADAŃ

Głównym celem badań była identyfikacja sytuacji znaczących w narracjach dzieci 10-letnich w odpowiedzi na sześć monitów protokołu *Global Tales* oraz rozpoznanie językowych środków wyrazu emocji i potrzeb psychologicznych w kontekście opowiadania o doświadczeniach związanych z funkcjonowaniem szkolnym badanych dzieci. Powyższemu celowi zostały przyporządkowane problemy badawcze sformułowane w postaci następujących pytań:

1. Jakie znaczące doświadczenia odnoszące się do funkcjonowania szkolnego ujawniają się w narracjach badanych dzieci w odpowiedzi na sześć monitów protokołu *Global Tales*?
2. Jakie potrzeby psychologiczne ujawniają się w narracjach dzieci dotyczących funkcjonowania szkolnego w odpowiedzi na sześć monitów protokołu *Global Tales*?
3. Jakich środków wyrazu językowego używają dzieci w narracjach dotyczących funkcjonowania szkolnego w odpowiedzi na sześć monitów protokołu?

METODA BADAŃ I CHARAKTERYSTYKA PRÓBY

Badanie przeprowadzono metodą wywiadu z wykorzystaniem protokołu *Global Tales* (Westerveld i in., 2022), który został przetłumaczony na język polski przez dwóch niezależnych badaczy. Adaptacja językowa protokołu została przeprowadzona z zachowaniem wierności oryginalnej anglojęzycznej wersji. Jako członkowie grupy badawczej *Global Tales*, obejmującej badaczy m.in. z Australii, No-

wej Zelandii, USA, Irlandii, Chorwacji, RPA, Tajwanu, Izraela, Brazylii i Polski, uzyskaliśmy zgodę etyczną za pośrednictwem Human Research Ethics Comitee at Griffith University (HREC; No: 2018/273) w Australii. Zarówno rodzice, jak i dzieci biorący udział w badaniu wyrazili pisemne zgody na jego nagrywanie audio i archiwizowanie w postaci plików dźwiękowych i zostali poinformowani o możliwości odstąpienia od badania w dowolnej chwili.

W badaniu z wykorzystaniem protokołu *Global Tales* badacze w pierwszej kolejności wyjaśnili dzieciom instrukcje dotyczące zadania, a następnie prosili uczestników, aby opowiedzieli historie o sytuacjach, kiedy czuli się podekscytowani lub naprawdę szczęśliwi, zaniepokojeni, zirytowani, dumni, kiedy musieli rozwiązać jakiś problem, a także historie o wydarzeniach, które były dla nich ważne.

W badaniach zrealizowanych w latach 2022 i 2023 wzięło udział 25 dzieci (12 chłopców, 13 dziewcząt) w wieku od 9;1 do 10;11 miesięcy uczęszczających do polskich szkół podstawowych zlokalizowanych na terenie województwa mazowieckiego i lubelskiego.

PROCEDURA ANALIZY DANYCH

Przeprowadzone wywiady zostały zapisane w postaci plików audio. Następnie dokonano ich transkrypcji, zgodnie z wytycznymi organizacyjnymi protokołu oraz ilościowo-jakościowej analizy. Zgodnie z założeniami badania w pierwszej kolejności zostały zidentyfikowane główne tematy narracji dzieci w odpowiedzi na każdy z sześciu monitów protokołu. Po wyłonieniu większej liczby kodów dla każdego z monitów zmniejszono ich ilość, zostawiając ostatecznie od 3 do 7 kategorii kodów dla poszczególnych monitów protokołu. W kolejnym kroku zidentyfikowano w narracjach dzieci stanowiących odpowiedź dla każdego z sześciu monitów protokołu wypowiedzi świadczące o wyrażonych potrzebach psychologicznych, takich jak: bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku i samorealizacji. Jako klucz do tego typu analizy przyjęto konceptualizacje poszczególnych potrzeb przyjętą przez Maslowa (2006, s. 65–75). Po uzyskaniu tych danych dokonano identyfikacji w każdej z narracji dziecka, powstałej w odpowiedzi na poszczególne monity protokołu, po pierwsze nazw emocji, które zostały użyte przez dzieci w ich opowiadaniach i, po drugie, semantycznych jednostek elementarnych.

WYNIKI

Doświadczenia dzieci generujące emocje

Szukajac odpowiedzi na pierwsze pytanie badawcze, rozpoznano główne tematy narracji badanych dzieci w odniesieniu do sześciu monitów protokołu. Analiza zgromadzonego materiału dostarczyła danych (tabela 1), zgodnie z którymi blisko 40% wszystkich wypowiedzi dzieci o sytuacjach generujących emocje, takie jak podeskcytowanie i szczęście, niepokój, irytację oraz dumę, bezpośrednio odnosiła się do środowiska szkolnego i funkcjonowania w roli ucznia. Pozostałe zaś były związane głównie ze środowiskiem rodzinnym oraz innymi doświadczeniami osobistymi.

Tabela 1.
Rozkład obszarów tematycznych w narracjach dzieci w odpowiedzi na 6 monitów protokołu

Emocje	Środowisko szkolne	Srodowisko rodzinne	Inne
Ekscytacja/szczęście	8	32	1
Niepokój	16	21	5
Irytacja	15	9	2
Duma	17	1	15
Suma	56 (39,4%)	63 (44,4%)	23 (16,2%)

Źródło: badania własne.

Ujawniane w narracjach dzieci sytuacje generujące poczucie szczęścia i podekscytowania (monit 1 protokołu) stosunkowo rzadko dotyczyły doświadczeń związanych ze środowiskiem szkolnym. Do nielicznych, na które wskazywali badani, zaliczają się osiągnięcia osobiste, np. wygrane w konkursach szkolnych, otrzymanie dobrej oceny, odnalezienie grupy w sytuacji zgubienia się podczas wspólnych wyjść z klasą lub nawiązywanie bliższych relacji z rówieśnikami z klasy. Narracje, w których dzieci mówiły o zaniepokojeniu i dezorientacji (monit 2 protokołu) w kontekście środowiska szkolnego, dotyczyły głównie doświadczeń związanych niewypełnianiem obowiązków szkolnych, nadmiarem zajęć, klasówkami, ale również braku przyjaciół w klasie czy chociażby doznawania nadmiernej ilości bodźców, np. zbyt duży hałas. Sytuacje szkolne, w których dzieci czuły się zirytowane, zdecydowanie najczęściej były związane z trudnościami w relacjach rówieśniczych, nieco rzadziej tematy odnosiły się do niepowodzeń szkolnych lub innych doświadczeń, np. porażka w wyborach do samorządu uczniowskiego. Uzyskiwanie wysokich ocen ze sprawdzianów, wyraźne postępy w nauce, bycie zdecydowanie lepszym od innych członków grupy, podobnie jak wygrywanie konkursów, zdobywanie nowych sprawności i pokonywanie lęków to myśli przewodnie tematów odnoszących się do poczucia dumy doznawanej przez badane dzieci

w środowisku szkolnym (monit 4 protokołu). Narracje dzieci dotyczące sytuacji problemowych (monit protokołu 5) zdecydowanie najczęściej koncentrowały się na zagadnieniach związanych z relacjami rówieśniczymi, a rzadziej z typowymi obowiązkami szkolnymi. Okazuje się, że sytuacje problemowe ujawniane w historiach dzieci w wielu przypadkach są definiowane przez pryzmat konfliktów i nieporozumień z kolegami i koleżankami oraz generują negatywne uczucia, takie jak smutek i zmartwienie. Dla części dzieci problemowe okazały się też generujące lęk i niepokój wyzwania związane z obowiązkami szkolnymi. Tematy ujawniane w odpowiedziach dzieci dla monitu protokołu 7 najczęściej koncentrowały się wokół uczestniczenia w kulturalnych, szkolnych lub religijnych aktywnościach (np. składanie przysięgi uczniowskiej, apele, przedstawienia), które z jednej strony – jako sytuacje wymagające ekspozycji społecznej – stanowiły dla uczniów źródło lęku i niepokoju, a z drugiej strony wywoływały podekscytowanie i radość. Drugim najczęściej pojawiającym się tematem związanym z ważnymi dla dzieci wydarzeniami były osiągnięcia szkolne i osobiste, ale realizowane w przestrzeni szkolnej. Generowały one głównie takie emocje jak duma, satysfakcja i radość.

Potrzeby psychologiczne ujawniające się w narracjach dzieci tworzonych w odpowiedzi na protokół *Global Tales* i językowe środki ich wyrazu

W celu uzyskania odpowiedzi na drugie i trzecie pytanie badawcze dokonano analizy wypowiedzi dzieci powstałych w odniesieniu do każdego z 6 monitów protokołu. Ujawnione w narracjach potrzeby zostały zilustrowane wybranymi przykładami, stanowiącymi wycinek transkrypcji wypowiedzi.

W narracjach dzieci opowiadających historie o sytuacji, kiedy czuły się podekscytowane lub bardzo szczęśliwe (monit protokołu 1) ujawniają się potrzeby szacunku, samorealizacji oraz bezpieczeństwa. Analiza kontekstu sytuacyjnego oraz użytych środków językowych pozwala wnioskować, że odczuwanie przez dzieci szczęścia oraz eksytacji w odniesieniu do przestrzeni szkolnej wiąże się przede wszystkim z uzyskiwaniem wysokich ocen oraz wygranych w konkursach, czyli wydarzeń, które umożliwiały dzieciom zaprezentowanie swoich umiejętności i zyskanie uznania w oczach innych* oraz zrealizowania własnego potencjału. Dzieci wskazywały również, że doznawały emocji szczęścia w sytuacji, gdy udało się im odnaleźć nauczyciela, po odłączeniu się od grupy.

> *Byłem bardzo szczęśliwy kiedy niedawno był konkurs plastyczny świat bez alkoholu, w którym uczestniczyłem i zająłem w nim drugie miejsce.

Wyrazem towarzyszących określonym wydarzeniom pozytywnych emocji, które można wiązać z zaspokojeniem potrzeb, są użyte pojęcia, np. *szczęśliwy* i *naprawdę szczęśliwy* itp. Oprócz nazw emocji dzieci używały w tym przypadku semantycznej jednostki uniwersalnej: *bardzo*, która wskazywała na intensywność i głębię doznawanego uczucia.

Opowiadania dzieci o doświadczeniach, kiedy czuły się zaniepojone lub zdezorientowane (monit protokołu 2), ujawniły potrzeby bezpieczeństwa, szacunku i przynależności. W tym przypadku narracje wskazywały jednak na deprywację określonej potrzeby. Dzieci wyrażały brak poczucia bezpieczeństwa, mówiąc o doświadczeniach związanych z zachwianiem pewnego porządku, który nadawał ich dotychczasowemu życiu poczucie stabilności, np. nadmiar dodatkowych zajęć*; oddzielenie się od opiekuna oraz znalezienie się w nowej dla dziecka sytuacji.

> *[…] wtedy jestem bardzo zestresowany nie wiem co, nie wiedziałem, co zrobić. Miałem, mam bardzo dużo dodatkowych zajęć […].

Deprywację potrzeb szacunku oraz przynależności dzieci okazywały w swoich narracjach, wyrażając utratę pewności siebie w perspektywie bycia ocenianym oraz poczucie alienacji, osamotnienia i odrzucenia lub braku poważania i szacunku ze strony rówieśników*.

> *To znaczy był taki czas, kiedy nie miałam przyjaciół. No i tak najpierw no to siedziałam sobie w szkole tak pod ścianą, no i nie wiedziałam co mam robić. Patrzyłam się tylko jak inne dzieci się bawią i byłam ciekawa czy znajdę tu jakąś koleżankę. Potem do mnie podeszła pani i się spytała czy coś mi się stało. Ja powiedziałam, że nic się nie stało, ale no po prostu chciałam mieć te koleżanki…

Opowieści dzieci były nasycone w tym przypadku pojęciami wskazującymi na doznawanie negatywnych uczuć i emocji o różnym nasileniu, np. *bałem się*; *jestem zestresowany*; *wpadłem w panikę*; *strasznie byłam przestarszona*; *byłem zdezorientowany*; *zacząłem strasznie płakać*; *to się tak czułem zaniepokojony*; *to bardzo się stresuję*; *strasznie bałam się*, *się denerwowałem* itp. Okazuje się jednak, że nie jest to jedyny sposób, za pomocą którego dzieci wyrażały obawę, lęk, niepokój, a tym samym ujawniały stan deprywacji określonej potrzeby. Drugim jest bowiem użycie semantycznych jednostek elementarnych oraz ich konfiguracji, np. *nie wiedziałem co robić*; *nie wiedziałem co się dzieje*, *chciałam* oraz jednostki *bardzo*, za pomocą której dzieci podkreślały intensywność negatywnych emocji i tym samym wskazywały na niezaspokojoną potrzebę.

W przywołanych przez dzieci sytuacjach, w których doświadczały irytacji lub gniewu (monit protokołu 3) można znaleźć odniesienie do potrzeby szacunku, samorealizacji, przynależności i miłości oraz bezpieczeństwa. Podobnie jak w opowieściach mówiących o doświadczaniu niepokoju, tutaj również uwidacznia się brak zaspokojenia potrzeby. Deprywacja potrzeby szacunku wyraża się w relacjach mówiących o doznawaniu negatywnych uczuć w sytuacji bycia obrażanym*, uzyskania niesprawiedliwej oceny własnej osoby lub niepowodzeniach związanych z przegraną w wyborach do pełnienia ważnej, w percepcji dziecka, funkcji.

*[…] kiedy naprawdę mnie przezywali Zenek, to było najgorsze. Albo jak Wiktoria, tego nienawidziłem strasznie.

Niezaspokojonej potrzebie przynależności i miłości dzieci dawały natomiast wyraz w opowiadaniu m.in. o emocjach towarzyszących nieporozumieniom z rówieśnikami.

[…] na przykład mi wtedy dokucza no i ja na przykład tego nie lubię, więc nie wiem próbuję z tą osobą pogadać, no ale ta osoba nie chce ze mną za bardzo gadać i woli mnie bić, no i ja wtedy nie wiem co robić.

Analiza narracji dowodzi zatem, że odczuwane przez dzieci negatywne emocje, takie jak złość i gniew, można wiązać z deprywacją potrzeb. Co więcej, dzieci zdawały się dostrzegać związek przyczynowo-skutkowy między brakiem powodzenia w osiąganiu określonych umiejętności czy efektów podejmowanych działań pomimo wielu starań oraz włożonego wysiłku, i będącym tego rezultatem rosnącym poczuciem frustracji i złości. Pojawienie się negatywnych emocji w odpowiedzi na niezaspokojoną potrzebę znalazło wyraz w ekspresji słownej dzieci, gdzie wprost mówiły o swoich doznaniach, np. *byłam zła*; *tego nienawidziłem strasznie*; *i się jeszcze bardziej zdenerwowałem*; *to robię się po prostu, robię zła* lub za pomocą semantycznych jednostek uniwersalnych *chcieć*, *nie chcieć*, *nie móc*, *nie wiem co robić.*

W wypowiedziach dzieci odnoszących się do sytuacji, kiedy czuły się z siebie dumne (monit protokołu 4) ujawniły się dwa rodzaje potrzeb: szacunku i samorealizacji. W swoich opowiadaniach dzieci bardzo mocno zaznaczały potrzebę bycia docenionym za osobiste osiągnięcia, kompetencje i umiejętności zarówno w wymiarze indywidualnym, kiedy potrzeba dziecka jest zaspokojona w chwili, gdy czuje się ono docenione przez znaczące dla niego osoby, np. nauczyciela*, jak i w wymiarze społecznym, w którym dziecko pragnie, aby jego osiągnięcie było dostrzeżone na tle grupy**:

*[…] nie mogłam w to uwierzyć, no nie wiem, że nigdy się tak nie zdarzało, że miałam jakieś 6, no a wtedy się zdarzyło i byłam z siebie dumna.

**Jak w teście w szkole mieliśmy diagnozę, to dostałem najwięcej punktów z całej klasy.

Opowieści dzieci, w których silnie została zaakcentowana potrzeba samorealizacji, najcześciej dotyczą natomiast opanowania umiejętności, która wcześniej przychodziła im z trudem*. Można przypuszczać, że to właśnie dążenie do zaspokojenia potrzeby samorealizacji stało się w tym przypadku motywacją do pokonywania przez dzieci własnych ograniczeń i lęków oraz podejmowania działań ukierunkowanych na samodoskonalenie.

> *[…] mamy na placu zabaw taką fajną drabinkę, której nie mogłem nigdy przejść i wtedy udało mi się przejść do końca, zawrócić i jeden w drugą stronę przejść i potem nie udało mi się dalej przejść, ale wtedy byłem bardzo szczęśliwy i byłem bardzo dumny z siebie, że wreszcie udało mi się to zrobić […].

W warstwie językowej uczucie dumy i związane z nim zaspokojenie potrzeby szacunku i samorealizacji dzieci wyrażały za pomocą zwrotów: *byłem bardzo dumny*; *czułam się z siebie dumna*, które stanowiły konfiguracje złożone z pojęcia duma i jednostek uniwersalnych *czuć* oraz *bardzo*. Dodatkowo w tej sytuacji dzieci znacznie cześciej używały zaimka *Ja*, aby podkreślić swój udział w dokonaniach, które napawały je dumą.

Odwołując się w swoich opowiadaniach do doświadczeń związanych z rozwiązywaniem problemów (monit protokołu 5), dzieci ujawniały przede wszystkim dążenie do zaspokojenia potrzeby przynależności i miłości oraz szacunku, rzadziej samorealizacji, a motywacją do rozwiązania określonego problemu była często troska o dobre samopoczucie drugiej osoby* lub niedopuszczenie do utraty przyjaźni.

> *No też mam taką koleżankę Martynę, z którą nie jest najlepsza relacja, ale ona nie miała przyjaciółek, no i teraz cały czas tak, no muszę coś robić, żeby ją uszczęśliwiać […].

W narracjach odnoszących się do sytuacji problemowych w wypowiedziach dzieci pojęcia odnoszące się do emocji nie pojawiły się w ogóle. Natomiast używały one wielu jednostek uniwersalnych i ich konfiguracji (*nie chcę, widziałam*, *nie chciała*, *nie robiła*, *nie wiem*, *działo się*), na podstawie których, uwzgledniając kontekst sytuacyjny, można wnioskować o doznawanych przez nie emocjach i potrzebach psychologicznych.

Narracje dzieci dotyczące ważnych wydarzeń (monit protokołu 6), które miały miejsce w ich życiu, najczęściej odnosiły się do sytuacji, w których ujawniały się potrzeby przynależności* i miłości, szacunku oraz samorealizacji lub ich deprywacja.

> *[…] rodzice powiedzieli, że zamienimy szkołę […], i niestety trafiło się tak, że było więcej dziewczyn niż chłopaków i chłopaki już tak zawsze się kolegowali. Nie chcieli mnie przyjąć, bo oni tam chyba już tak z 6 miesięcy i […] z rodzicami zadecydowaliśmy, że ten wrócę tutaj, bo tu miałem o wiele więcej kolegów i wtedy było dla mnie bardzo ważne, żeby wrócić tutaj.

Potrzeby szacunku i samorealizacji wyrażały się najczęściej w opowiadaniu o doświadczeniach związanych, w pierwszym przypadku, z otrzymaniem nagrody w postaci wysokiej oceny (stopnie w szkole, nagrody materialne), albo uznania społecznego (pochwała), a w drugim poczucia samospełnienia wynikającego z opanowania określonej umiejętności jako rezultatu wysiłków warunkowanych wyłącznie motywacją wewnętrzną*.

*To była klasówka z angielskiego bo bardzo lubię angielski i chciałam dostać dobrą ocenę. [...] To było też dla mnie ważne, aby dostać dobrą ocenę, no bo chcę w przyszłości uczyć angielskiego, więc muszę zdobywać z angielskiego dość dobre oceny.

Jeśli chodzi o warstwę językową, która pozwalała na identyfikację odczuwanych przez dzieci emocji i potrzeb, to dzieci częściej niż w poprzednim przypadku używały pojęć odnoszących się do emocji. Pojawiały się takie stwierdzenia, jak: *bardzo, bardzo się cieszyłem*; *to mnie zdziwiło*; *po prostu zestresowała*; *byłam dumna*; *się cieszę*. Oprócz tego równie często pojawiała się semantyczna jednostka uniwersalna bardzo, która wskazywała na intesywność doznań związanych z określoną sytuacją. W jednej wypowiedzi pojawił się natomiast zwrot *to mi się tak włosy, czuję jakby mi się tak do góry podnosiły.* Dziecko użyło go, aby opisać szczególnie pozytywne doznania, w którym można rozpoznać odwołanie się do archetypu pojęciowego (zob. Langacker, 2009; Lakoff i Johnson, 2010).

DYSKUSJA WYNIKÓW

Celem badań było rozpoznanie sytuacji znaczących w narracjach dzieci 10-letnich w odpowiedzi na sześć monitów protokołu *Global Tales* oraz rozpoznanie językowych środków wyrazu emocji i potrzeb psychologicznych w kontekście opowiadania o doświadczeniach związanych z funkcjonowaniem szkolnym badanych dzieci. Uzyskane wyniki wskazują, że dziecięce narracje związane zarówno z negatywnymi, jak i pozytywnymi emocjami odnosiły się przede wszystkim do takich sfer funkcjonowania dzieci jak: relacje rodzinne i rówieśnicze, ważne wydarzenia, osiagnięcia osobiste, doświadczenia, obowiązki i osiągnięcia szkolne. Należy zaznaczyć, że treść blisko 40% opowiadań dziecięcych bezpośrednio nawiązywała do środowiska szkolnego i funcjonowania w roli ucznia. Taki stan rzeczy jest zgodny nie tylko z ogólnymi prawidłowościami rozwoju w okresie późnego dzieciństwa (Stefańska-Klar, 2005), ale także koresponduje z wynikami innych, międzykulturowych badań, zgodnie z którymi najcześciej podejmowanymi tematami są takie, które odnoszą się do wydarzeń rodzinnych, nowych doświadczeń, zadań szkolnych, nowych wyzwań, relacji z rodzeństwem i rówieśnikami czy też osobistych osiagnięć (Westerveld i in., 2022). Należy również podkreślić, że wybór tematu determinuje rodzaj wywołującego go monitu. Można bowiem przypuszczać, że prośba, aby dziecko opowiedziało historię o sytuacji dotyczącej określonych emocji sprawia, iż ze swojej pamięci autobiograficznej przywołuje ono zdarzenia, które wywołały w przeszłości szczególnie silne uczucia.

Biorąc pod uwagę fakt, że na przełomie późnego dzieciństwa i początku okresu dorastania coraz bardziej znaczącą grupą odniesienia stają się rówieśnicy, szczególnie koleżanki i koledzy ze szkoły, z którymi dziecko wspólnie spędza większą część dnia, z którymi próbuje nawiązać trwałe i bezpieczne relacje, do których się porów-

nuje, i od których uzyskuje informacje wykorzystywane w procesie kształtowania swojej tożsamości. Nie dziwi fakt, że tematyka dziecięcych narracji w tak dyżym stopniu jest skoncentrowana na relacjach i wydarzeniach związanych ze środowiskiem szkolnym. Wykazane w badaniu tematy opowiadań dotyczących funkcjonowania w roli ucznia pokazują, że to właśnie w przestrzeni szkolnej 10-letnie dzieci mają możliwość eksperymentowania, sprawdzania siebie, pokonywania swoich słabości, zdobywania nowych umiejętności, a także bycia zauważonym i (nie)docenionym przez bardziej doświadczonych partnerów relacji, jakimi są nauczyciele. Wszystkie te doświadczenia są również związane z procesem odbicia oceny, w wyniku którego dzieci mogą wnioskować o tym, kim są, i kim mogą zostać w przyszłości. Opisywane w narracjach dzieci historie należy zatem postrzegać jako sytuacje znaczące, które mogą wywoływać zróżnicowane emocje i dostarczać danych o czynnikach wpływającyh na dobrostan dziecka. W tym kontekście trudno nie zgodzić się z przywołanym wcześniej dyskursem, w którym tak mocno podkreśla się poznawczą wartość narracji (Hudson i Shapiro, 1991; Ochs i Capps, 1996).

Przeprowadzone w projekcie kontekstowe i językowe analizy narracji 10-letnich dzieci pokazały, że udzielanie odpowiedzi na 6 monitów protokołu *Global Tales* pozwala uzyskać wiedzę na temat ujawnianych przez nie potrzeb psychologicznych. Dokonując analiz psychologiczno-lingwistycznych, zaobserwowano, że w niektórych narracjach dzieci ujawniły zaspokojenie potrzeby, a w innych ich deprywację. Co więcej, okazało się, że opowiadanie o sytuacjach, w których są ujawniane zróżnicowane potrzeby psychologiczne, w wartwie językowej jest wyrażane poprzez używanie przez dzieci określonych zwrotów oraz jednostek języka uniwersalnego. Choć w przypadku każdego z monitów protokołu, analizowanego pod kątem doświadczeń dziecka związanych bezpośrednio ze środowiskiem szkolnym, możliwe okazało się wyodrębnienie potrzeb bezpieczeństwa, miłości i przynależności, samooceny i samorealizacji, to zaobserwowano, że potrzeby te ujawniały się w narracjach dotyczących sytuacji generujących różnorodne emocje. W przypadku wydarzeń związanych ze szczęściem i podekscytowaniem dzieci w największym stopniu ujawniały potrzebę szacunku i samorealizacji, podobnie jak podczas opowiadania o sytuacjach związanych z doświadczaniem irytacji oraz dumy, choć w przypadku irytacji w narracjach ujawniały się również potrzeby przynależności, miłości i bezpieczeństwa. W narracjach dotyczących sytuacji związanych z niepokojem najczęściej obserwowano niezaspokojoną przez dziecko potrzebę bezpieczeństwa, szacunku oraz przynależności. Zarówno sytuacje dotyczące wydarzeń ważnych, jak i problemowych najczęściej były natomiast związane z potrzebą przynależności, miłości i szaunku. Wnioski dotyczące identyfikacji potrzeb zostały oparte na analizie środków językowych, jakich używały dzieci, budując osobiste narracje. Uzyskane wyniki wydają się spójne z tymi, które uzyskali inni badacze (Peterson i Biggs, 2001). Dokonana w projekcie analiza narracji dowodzi bowiem, że dzieci rzadziej używały konkretnych nazw emocji, natomiast cześciej wyrażały swoje uczucia i po-

trzeby, opisując te stany w aspekcie kategorii poznawczych, np. *nie wiedziałem, co się wydarzy*; *nie chciałem*; *czułem, że* itp. Do mówienia o emocjach wykorzystywały one zatem semantyczne jednostki uniwersalne (Wierzbicka, 1996; 1999).

WNIOSKI

Opisane w niniejszym opracowaniu wyniki badań własnych dowodzą, że struktura językowa osobistych narracji dzieci stanowi ważne źródło wiedzy dotyczące ich emocji i potrzeb oraz związanego z nimi procesu uruchamiania mechanizmów motywacyjnych, ukierunkowanych na podejmowanie aktywności życiowych. Przeprowadzone badania zdają się również potwierdzać, że protokół *Global Tales* może być wykorzystywany jako wartościowe narzędzie wpierające pedagogów, psychologów, logopedów i innych specjalistów w procesie rozpoznawania sytuacji znaczących wpływających na dobrostan dzieci, szczególnie w kontekście doświadczeń związanych ze środowiskiem szkolnym. Uzyskane rezultaty mogą stanowić przyczynek do podjęcia dalszych, pogłębionych eksploracji badawczych ukierunkowanych zarówno na rozpoznawanie doświadczeń generujących emocje i potrzeby dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i badań porównawczych pozwalających na zgłębienie problematyki odnoszącej się do narracji jako źródła wiedzy o roli semantycznego języka uniwersalnego w językowej konceptualizacji emocji i potrzeb ujawnianych przez dzieci.

OGRANICZENIA BADAŃ

Choć zrealizowane badanie dostarczyło wielu informacji na temat psychologicznych i językowych aspektów narracji dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście opowiadania o sytuacjach znaczących, ma ono pewne ograniczenia dotyczące m.in. wielkości próby badawczej oraz prowadzenia analiz w jednej, homogenicznej pod wzgledęm językowo-kulturowym grupie.

BIBLIOGRAFIA

Elly, R., MacGibbon, A., McCabe, A. (2000). “She Don’t Care”: Negatives in Children’s Narratives. *Merrill-Palmer Quarterly*, *46*(3), 465–490.

Fivush, R., Bohanek, J.G., Emory, W.Z., Brown, S.G. (2012). Gender Differences in Adolescents’ Autobiographical Narratives. *Journal of Cognition and Development*, *13*(3), 295–319. https://doi.org/10.1080/15248372.2011.590787.

Fivush, R., Hazzard, A., McDermott Sales, J., Sarfati, D., Brown, T. (2003). Creating Coherence out of Chaos? Children's Narratives of Emotionally Positive and Negative Event. *Applied Cognitive Psychology*, *17*, 1–19. https://doi.org/10.1002/acp.854.

Grabias, S. (2019). Ekspresja a logopedia. Emocje w strukturze wypowiedzi. Metodologiczne założenia badań. *Logopedia*, *48*(2), 47–56. https://doi.org/10.24335/z6bk-c905.

Hudson, J.A., Shapiro, L.R. (1991). From Knowing to Telling: The Development of Children's Scripts, Stories, and Personal Narratives. W A. McCabe, C. Peterson (Ed.), *Developing Narrative Structure* (s. 89–136). Lawrence Erlbaum.

Jach-Salamon, N., Gawda, B. (2022). *Struktura pojęć afektywnych u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Wyd. UMCS.

Jęczeń, U. (2017). *Językowa projekcja emocji w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa*. Wyd. UMCS.

Lakoff, G., Johnson, M. (2010). *Metafory w naszym życiu*. Aletheia.

Langacker, R. (2009). *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*. Universitas.

Maciejewska, A. (2021). Zmysłowe opisywanie świata. W A. Maciejewska (Red.), *Narracja w diagnozie i terapii logopedycznej* (s. 219–239). Wyd. Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach.

Maslow, A. (2006). *Motywacja i osobowość*. PWN.

Ochs, E., Capps, L. (1996). Narrating the Self. *Annual Review of Anthropology*, *25*, 19–43. https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.25.1.19.

Peterson, C., McCabe, A. (1983). *Developmental Psycholinguistics: Three Ways of Looking at a Child's Narrative*. Plenum.

Peterson, C., Biggs, M. (2001). "I Was Really, Really, Really Mad!". Children's Use of Evaluative Devices in Narratives about Emotional Events. *Sex Roles*, *45(*11/12), 801–825. https://doi.org/10.1023/a:1015692403932.

Schweder, R.A. (1994) „You're Not Sick, You'are Just in Love: Emotion as a Interpretive System. W P. Ekman, R.J. Davidson (Ed.), *The Natura of Emotion. Fundamental Questions*. Oxford University Press.

Stefańska-Klar, R. (2005). Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny. W B. Harwas-Napierała, J. Trempała (Red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 130–162). PWN.

Trzebiński, J. (2002). Narracyjne konstruowanie rzeczywistości. W J. Trzebiński (Red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 17–42). GWP.

Westerveld, M.F., Nelson, N., Claessen, M., Lyons, R., Kawar, K., Kuvac Kraljevic, J., Nordberg, A., Chen, K.M., Dreux, F., Fernandes, M., Ehren, B.J., Westby, C., Ferman, S., Desoete, A., Vogindroukas, I., Kuracki, K., Petionou, K., Theodorou, E., Moonsamy, S., Phạm, B. (2020). *Developing an International Protocol for Eliciting and Analysing Personal Event Narratives from Children and Adolescents. Project*. https://doi.org/10.17605/OSF.IO/ZTQG6.

Westerveld, M.F., Lyons, R., Nelson, N.W., Chen, K.M., Claessen, M., Ferman, S., Fernandes, F.D.M., Gilon, G.T., Kawar, K., Kuvač Kraljević, J., Petinou, K., Theodoru, E., Tumanova, T., Vogandroukas, I., Westby, C. (2022). Global TALES Feasibility Study: Personal Narratives in 10-Year-Old Children around the World. *PLoS ONE*, *17*(8), e0273114. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0273114.
Wierzbicka, A. (1996). *Semantic Primes and Universals*. Oxford University Press.
Wierzbicka, A. (1999). *Język – umysł – kultura*. PWN.

EMOTIONS AND NEEDS IN THE SCHOOL SPACE OF 10-YEAR-OLD CHILDREN – PSYCHOLOGICAL AND LINGUISTIC ANALYSIS OF PERSONAL NARRATIVES IN THE LIGHT OF THE *GLOBAL TALES* PROTOCOL

Introduction: Children's personal narratives are an important source of knowledge about experiences generating both positive and negative emotions, as well as about revealed psychological needs. The *Global Tales* protocol used in the study allows, e.g. to identify those that directly relate to functioning in the school environment.
Research Aim: The aim of the research was to identify significant situations in the narratives of 10-year-old children in response to the six prompts of the *Global Tales* protocol, and to identify linguistic means of expressing emotions and psychological needs in the context of telling about experiences related to school functioning of the surveyed children.
Method: Twenty-five 10-year-old children without diagnosed developmental dysfunctions took part in the study conducted using the *Global Tales* protocol. After the children's responses were transcribed, a qualitative and quantitative analysis was carried out to identify significant situations generating positive and negative emotions and to recognize the linguistic means of expressing emotions and psychological needs in children's narratives.
Results: The study made it possible to identify what significant experiences revealed in children's narratives generate positive and negative emotions, what part of them relate to the school environment and functioning as a student, how children construct narratives about situations that are significant in the linguistic layer, including in the context of the use of universal units of natural language, and what psychological needs are revealed in children's statements about experiences related to events related to the school environment.
Conclusions: The research will complete an important area of knowledge about children's use of language to express emotions and needs related to significant situations in school functioning. The *Global Tales* protocol can be used as a tool for the psychological-linguistic analysis of children's narratives in late school age.

Keywords: personal narratives, emotions, psychological needs, childhood, *Global Tales* protocol, Natural Semantic Metalanguage